



EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA DOCENCIA EN PREESCOLAR

EDNA LUNA SERRANO

COORDINADOR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

EDNA LUNA SERRANO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

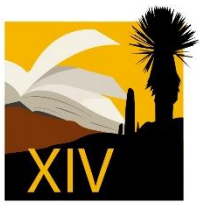
LUIS HORACIO PEDROZA ZUÑIGA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUAS CALIENTES

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El propósito general del simposio es discutir sobre la evaluación formativa del profesorado de preescolar desde tres aproximaciones: 1) desde la perspectiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se analiza el papel del Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI), se describen algunas prácticas de docentes de preescolar evaluados en 2015, mediante un análisis cualitativo de sus respuestas a la planeación didáctica argumentada (PDA) y al expediente de evidencias de enseñanza (EEE), y se plantean algunas ideas en torno a la evolución de los PPI para el desarrollo profesional docente; 2) se valora la congruencia y suficiencia del PPI en función del Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011), y del nuevo Modelo Educativo 2017; así como de las competencias docentes implícitas en el PEP 2011; y 3) se presenta el desarrollo de un instrumento de evaluación de la práctica docente *in situ*, cuyas características particulares son: evaluación para la mejora, sólida conceptualización en enfoques teóricos de la enseñanza, enfoque sistémico de la evaluación, pertinente para el sistema educativo mexicano y uso de estándares técnicos para la construcción de instrumentos de medición.



Palabras clave: Evaluación Formativa, Evaluación de Profesores, Perfil del profesor, Educación Preescolar.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADOR: EDNA LUNA SERRANO

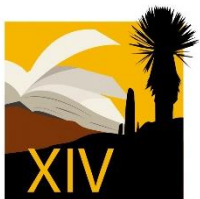
Es investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Desde hace 20 años su línea de investigación es evaluación educativa, en particular evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Es autora de numerosos artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y libros. Asimismo, ha participado como representante de México en proyectos internacionales y en México es responsable de proyectos financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Cuenta con una amplia experiencia en la formación de recursos de alto nivel en México y Costa Rica.

YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS

Actualmente es Directora General para la Evaluación de Docentes y Directivos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Doctora en Educación, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Padrón excelencia CONACYT); Licenciada en Psicología y Maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Ha publicado artículos de evaluación educativa en revistas arbitradas, e impartido seminarios de evaluación educativa como catedrática invitada en el Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia en España.

LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA

Es doctor por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ha impartido clases en el nivel de bachillerato, licenciatura, posgrado y dirigido varias tesis de maestría. Ha trabajado para instituciones como el Instituto de Educación de Aguascalientes, el INEGI y el INEE. En este último realizó tres evaluaciones nacionales sobre recursos de las escuelas y prácticas pedagógicas de los docentes. Actualmente desarrolla investigaciones sobre: evaluación de la práctica docente, educación preescolar y diseño de instrumentos de evaluación.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

LOS PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES Y LA REALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Introducción

Dentro de los múltiples factores que inciden en la calidad de la educación, estudios internacionales destacan la función docente por su enorme potencial para transformar la vida de los estudiantes. Por ello, constituye un reto para los países el desarrollo de mecanismos y estrategias para atraer, formar y conservar a los mejores maestros (UNESCO, 2006). En este contexto el desarrollo de estándares de desempeño como referentes para formar y evaluar a los profesores, ha adquirido mayor importancia como estrategia para la mejora de los sistemas educativos.

También conocidos como marcos para la buena enseñanza, los estándares de desempeño, se han constituido como elementos fundamentales para la formación inicial, la formación continua, la evaluación del desempeño y la definición de la trayectoria profesional del docente. Entre las experiencias internacionales en el desarrollo de estándares de desempeño docente, destacan la de Estados Unidos, Australia, Chile, Perú y Colombia (Leyva, Conzuelo y Navarro, 2015).

En México, en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), se han establecido los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) como referentes de la buena práctica profesional. Se elaboraron perfiles específicos por tipo, nivel y modalidad. En el proceso de construcción de estos Perfiles en Educación Básica, participaron docentes frente a grupo, directores de escuelas, supervisores, jefes de sector, asesores técnico pedagógicos, responsables de los niveles educativos y Autoridades Educativas Locales¹. El INEE, de acuerdo con las atribuciones establecidas en la propia ley² realiza la revisión técnica de los parámetros (estándares de desempeño) e indicadores y si

¹ Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes de Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Ciclo escolar 2015-2016, página 7.

² Artículo 7 de la LGSPD

cumplen con los criterios técnicos, los autoriza. Cada ciclo escolar se lleva a cabo un proceso de revisión de estos perfiles con la intención de ajustarlos mediante un proceso de mejora continua que tome en cuenta evidencia empírica de su funcionamiento.

Los Perfiles como referentes de la práctica docente

Es importante resaltar que la decisión de asumir un modelo de evaluación docente basado en estándares de lo que significa una buena práctica docente, se fundamenta en la idea de establecer un marco de calidad³ que permita orientar tanto los mecanismos de evaluación de desempeño, como los de formación continua para el desarrollo profesional docente. En la LGSPD se establece el marco normativo para el diseño y desarrollo de los Perfiles, parámetros e indicadores, como referentes de los procesos de formación en una ruta individual y colectiva, así como los de evaluación interna y externa (DOF, 2013).

De acuerdo con Manzi, González y Sun (2011), la elección de un modelo basado en estándares o marcos de la buena enseñanza, tiene consecuencias positivas para la evaluación docente, ya que orienta a los docentes con prescripciones explícitas acerca del desempeño, con lo cual es posible retroalimentar a los evaluados acerca de sus fortalezas y debilidades ayudándolos a identificar los aspectos que deben mejorar o fortalecer. Los autores mencionan que esto representa una ventaja sobre los modelos de evaluación a partir de mediciones de logro de los estudiantes, los cuales pueden llegar a identificar docentes efectivos o no efectivos, pero no informan acerca de las razones del resultado reportado, lo que limita el valor de estas evaluaciones para fundamentar decisiones de desarrollo profesional docente. Un segundo argumento que respalda a las evaluaciones basadas en estándares, tiene relación con el hecho de que se centran en la mejora de las prácticas del aula. En el caso de México, los PPI además del énfasis de las prácticas del aula, establecen prácticas asociadas al buen funcionamiento de la escuela y al vínculo con la comunidad.

Los procesos de mejora, requieren aproximarse al conocimiento de la práctica de los docentes en servicio, a fin de obtener información sobre lo que ellos consideran una buena práctica, los elementos que desde su perspectiva intervienen en ella, así como la forma en la que incorporan los distintos referentes que pretenden orientar su labor docente, para reconocer las adaptaciones que los docentes realizan en función de sus contextos y circunstancias específicas.

³ Artículo 14 de la LGSPD

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas⁴. En esta presentación, se muestran algunos de los resultados obtenidos en un estudio cualitativo, cuyo foco de análisis es la práctica docente narrada por los docentes de Educación Preescolar que participaron en la evaluación del desempeño realizada durante el ciclo escolar 2015-2016. Las narrativas fueron recuperadas de los instrumentos Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) y Planeación Didáctica Argumentada (PDA), los cuales solicitaron a los docentes descripciones de su práctica. El estudio es parte de una investigación más amplia, desarrollada por el INEE, dirigida a reconocer características de la práctica docente, a partir de narraciones de docentes de diferentes niveles, tipos de servicio o modelos educativos pertenecientes a la Educación Básica, así como a diversos subsistemas de Educación Media Superior (INEE, 2017).

Caracterización de la práctica de docentes de Educación Preescolar

En este estudio, las narrativas de los docentes son recuperadas como una muestra escrita de sus percepciones, sus experiencias y sus reflexiones, reconociendo la veracidad de sus escritos, así como las condiciones en las que fueron producidos. El análisis de las descripciones fue guiado por las siguientes preguntas: 1) ¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?; 2) ¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para promover aprendizajes? y 3) ¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto de su práctica? Los ejes de análisis fueron los propios contenidos desarrollados por los docentes, orientados por tareas evaluativas solicitadas que se elaboraron a partir del Perfil, parámetro e indicadores establecidos para Educación Preescolar.

Metodología

⁴ Algunos autores que han investigado la práctica docente son Danielson, (2007), Vaillant (2004), Perrenoud (2004), Darling-Hammond y Baratz Snowden (2005); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Jornet, González-Such y Sánchez Delgado (2014) Fierro, Fortoul y Rosas (1999). En México, algunas investigaciones han sido realizadas por Cervantes (2011); Cortés (2013); Díaz Barriga (1999); Fernández, Tuset, Pérez y Hernández (2013); García (1999); García (2011); García (1990); Ejea (2007); Esteva (2009); López de Lara (2009); Salas y Martínez (2014) y Patiño (2012).

La aproximación metodológica fue interpretativa, particularmente cercana a la postura de la Teoría Fundamentada de Glaser, (1978, 1992) y Glaser y Strauss (1967) que resulta más apegada al método inductivo que las posteriores propuestas de Strauss y Corbin (1990). Esta aproximación pretende arribar a una exposición y comprensión de los mecanismos que explican ciertas conductas, creencias o acciones en los individuos o grupos, más que a generalizar sus hallazgos. El material que se tuvo a disposición contaba con estructura formal explícita; sin embargo, la estructura de significado fue producto del análisis en tres fases que se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Fases del estudio

Fase	Tipo de codificación	Actividad
Exploratoria	Abierta	Muestreo de códigos mediante la lectura de 4 producciones diversas. De esta fase se elabora el primer libro de códigos
Descriptiva	Selectiva	Se usa el programa Atlas.TI versión 5.2 para realizar el proceso de lectura, segmentación y codificación. Se elabora el libro de códigos conformado por 123 códigos exploratorios y descriptivos, agrupados en 22 categorías intermedias y 3 categorías centrales.
Interpretativa	Axial	Se usa la herramienta MEMO; para registrar las relaciones entre códigos así como interpretación de las unidades de significado identificadas en las narrativas.

Conforme se avanzó en cada fase del estudio, se pudieron identificar elementos recurrentes en las narrativas de los docentes. El protocolo de análisis fue flexible, abierto a las contingencias de los hallazgos propios de un análisis inductivo.

Características de la muestra y los casos revisados

Para el estudio general, se partió de una muestra aleatoria solicitada a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), conformada por los Expedientes de Evidencias de Enseñanza y las Planeaciones Didácticas Argumentadas elaboradas por 15,845 sustentantes del proceso de evaluación del desempeño docente. A partir de esta muestra, empleando el proceso de selección de muestras aleatorias basada en un número exacto de casos, se seleccionaron 1,200 folios de sustentantes de todos los estados de la República Mexicana, que constituyen la muestra inicial para el estudio, conformada por 600 folios de Educación Básica, de los cuales 100 correspondieron a

Preescolar. Para el estudio se consideró como caso al folio asociado a un sustentante. Cada folio tiene vinculadas sus dos producciones, las del EEE y la PDA.

Principales hallazgos

En esta sección se incluyen sólo algunos de los resultados más significativos de los docentes de preescolar, organizados en los tres ejes de análisis que se plantean en las preguntas de investigación.

Factores del contexto

De acuerdo con lo reportado por los docentes, la ubicación de los planteles de preescolar es diversa, aunque la mayoría es de zonas rurales o semiurbanas, El número de alumnos atendidos en promedio es de 25, el personal con el que cuentan los planteles es diferenciado, en algunos casos únicamente se cuenta con la plantilla de personal docente y directivo completo, en otros casos se cuenta con docentes de música, educación física, cocinera, auxiliares, incluso maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuales hacen labor de apoyo a los docentes con los pequeños que tienen problemáticas de aprendizaje.

La infraestructura escolar es un elemento descrito con mayor detenimiento, entre las características que mencionan, se encuentran el número de aulas, especificando tipo de materiales con el cual fueron construidas, es decir lámina, madera, tabique y concreto, la pormenorización abarca, el patio cívico, la biblioteca, la cocina, el área de juegos, se pone atención en describir aquellos lugares, ambientes o circunstancias que pueden resultar peligrosos para los niños, tales como la falta de una barda perimetral o la existencia de fauna nociva, o bien situaciones de riesgo alrededor del plantel como la existencia de vandalismo, drogadicción, entre otros. Es importante señalar que, a diferencia de los docentes de otros niveles educativos, en ningún caso se hace alusión a que la falta personal o de infraestructura represente una problemática para el funcionamiento del plantel, refieren que adaptan su trabajo a las circunstancias de las escuelas haciendo uso de lo que tienen.

Conceden mayor importancia a los aspectos relacionados con la familia, porque consideran que su apoyo es crucial para el desarrollo de los alumnos en la escuela. Enfatizan la importancia del involucramiento de la familia para lograr el avance en el aprendizaje de los estudiantes. La disposición,

la participación y el diálogo permanentemente con los padres o tutores de los niños se asocia con un buen desempeño, aun en familias con bajos recursos económicos o baja escolaridad de los padres. Las familias que tienen interés en el avance de sus hijos se acercan y forman un equipo con la escuela. Es por ello que se plantean como una de sus metas, fortalecer este vínculo mediante el empleo de diversas estrategias para atraer el apoyo de la familia en las actividades escolares.

Características de las actividades para promover los aprendizajes

La práctica docente en los casos revisados para preescolar, se caracteriza por la planeación de situaciones didácticas diversificadas, atractivas y acordes con la edad de los alumnos, lo cual hace que tomen en cuenta de manera prioritaria, el nivel de desarrollo del lenguaje y de la motricidad para determinar las actividades que llevarán a cabo. En los dos primeros años de preescolar, los profesores se enfocan principalmente al desarrollo de hábitos y actitudes, mientras que en el último año se orientan más a la adquisición de habilidades de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación. En los tres años el docente desempeña un papel modelador y directivo.

Las situaciones didácticas en cuanto a sus elementos estructurales no varían, ya que hacen uso de aquellos elementos curriculares establecidos en los documentos normativos vigentes, en particular el Programa de estudios 2011 de Preescolar y la Guía de la educadora, lo cual es visible cuando planifican sus labores docentes.

En sus planeaciones, siempre refieren que retoman conocimientos previos sobre lectoescritura y razonamiento matemático de los niños, para determinar sus actividades. Cuando se describen las características del logro de los alumnos generalmente se hace un comparativo entre los avances de los niños con alto y bajo rendimiento a partir de un aprendizaje esperado, con ello se determina qué tipo de apoyos extraordinarios deben recibir los alumnos con menor desempeño, también se hace una reflexión sobre qué fue lo que ayudó a los alumnos a llegar a cierto punto de avance.

En los casos revisados, es evidente que ponen especial atención a las necesidades académicas de los estudiantes con bajo rendimiento, para lo cual describen sus áreas de mejora y los puntos débiles, a partir de los cuales instrumentan actividades específicas de apoyo como: atención individual, adecuación de material, actividades diferenciadas, trabajo en casa, todo enfocado a lograr los aprendizajes esperados.

Las docentes identifican como parte de una situación didáctica tres momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre. En cuanto al inicio, las actividades tienen la finalidad de indagar los conocimientos previos, retomar algún tema antecedente, llamar la atención o bien sondear las emociones y expectativas de los alumnos. Entre las actividades de enseñanza más recurrentes en los casos revisados, se mencionan el cuestionamiento directo y la exposición de una temática con apoyo de diversos recursos didácticos como imágenes, cuentos, el uso del pizarrón, entre otros, como actividades de aprendizaje propuestas encontramos la escucha activa o el desarrollo de actividades lúdicas.

El segundo momento del plan de trabajo, está constituido por las acciones enfocadas al desarrollo del contenido, retomando el campo formativo y el aprendizaje esperado, en los casos revisados se distinguen actividades de enseñanza como la explicación, demostración, cuestionamiento directo, el planteamiento de actividades lúdicas, lectura en voz alta, entre otras. Como actividades de aprendizaje se reportan como usuales la elaboración de trabajos manuales, la investigación y revisión en materiales impresos, ejercicios en los cuadernos u hojas, algunas visitas de observación, actividades lúdicas y con diversos materiales manipulables como aros de plástico, palitos de madera o figuras geométricas de diversos materiales, colorear, recortar y pegar, todo de acuerdo al nivel en el desarrollo de la lectoescritura o del razonamiento matemático que presenten los niños. En el primer grado el trabajo se basa en la reflexión sobre cuestionamientos o lecturas expresadas por las docentes, dibujos, descripciones de eventos, entre otras; mientras que en el último año, se centra en actividades más independientes en donde algunos de ellos ya tienen la habilidad lectora o de escritura o bien de conteo y hacen producciones propias, las acciones están enfocadas al razonamiento y a la resolución de problemas.

Para el tercer momento o de cierre, las docentes que participaron en los casos revisados, incluyen actividades de enseñanza como la toma de acuerdos y consignas para el desarrollo de productos en donde los alumnos apliquen sus conocimientos, así entre las actividades de aprendizaje mencionadas se encuentra el desarrollo de trabajos con diversos materiales, elaboración de dibujos o responder a los cuestionamientos del docente como medios para recuperar lo aprendido, en algunos casos producciones escritas personales.

De acuerdo con lo establecido en las situaciones didácticas presentadas por las docentes de preescolar, la mayor parte de los materiales utilizados son concretos, es decir manipulables por los

alumnos, algunos ejemplos de ellos son hojas de papel con diversidad de colores y materiales, cartones, cartulinas, plastilina, materiales de plástico de diversas figura geométricas, palillos, tarjetas, portadores de texto, crayones, pegamentos, lápices de colores, plumones, marcadores, así mismo se hace referencia al uso de materiales que se pueden encontrar en el contexto del estudiante como plumas de aves, hojas de árboles, de plantas, letreros entre otros.

Los materiales impresos son los segundos en recurrencia, así se menciona a los cuentos y libros de la biblioteca como los más usuales, cabe destacar que no se hace referencia a si se cuenta con suficiencia de este material para el trabajo en el aula, tampoco se hace mención del uso de los libros de texto para este nivel. Respecto de los recursos de tipo audiovisual se mencionan la grabadora, materiales musicales, proyector, algunas cintas e imágenes, los materiales que casi no se retoman para su uso común son los referidos a las TIC'S, en particular computadoras o proyectores.

Respecto al enfoque de la enseñanza, en los casos revisados se hizo referencia a las competencias, al enfoque centrado en el alumno y centrado en el aprendizaje, lo cual es congruente con los referentes como el programa de estudios del nivel, así mismo, se mencionan algunos autores por ejemplo Vigotsky, Emilia Ferreiro, Jean Piaget y Miriam Neverovsky.

En resumen, se identifica que, si bien siguen el programa de estudios, son capaces de producir adaptaciones en las actividades que diseñan, a partir del grado de desarrollo de la motricidad y el lenguaje de los niños de su grupo. En los primeros dos años las producciones de los estudiantes van más orientadas a la expresión gráfica como dibujos o responder cuestionamientos directos de una manera oral; mientras que en el último grado ya se cuenta con actividades enfocadas a producciones propias de lectura, escritura, demostración o conteo por parte de los niños.

Aun cuando la evaluación no es descrita como una estrategia que indique una serie de actividades, instrumentos y técnicas, lo referido en sus producciones, implica que privilegian la evaluación ideográfica, es decir que su preocupación radica en dar seguimiento a la evolución en el desempeño de los niños, comparándolos contra sí mismos de manera longitudinal a lo largo del ciclo escolar. Los instrumentos que refieren, en su mayoría son para el registro y la recopilación de la información, como las rúbricas y listas de cotejo. En cuanto al tiempo destinado a la evaluación, refieren que es permanente, es decir que lo realizan durante toda la secuencia de actividades y la retroalimentación que hacen es personalizada, oportuna y de manera verbal principalmente en los primeros dos grados; por escrito sólo se consideran notas en los trabajos para llevar un seguimiento

propio del avance de los estudiantes o para enterar a los padres o tutores de los avances de sus niños. Sólo para el tercer grado, algunas maestras refieren que ya pueden hacer algunos comentarios breves acompañados de algún gráfico, para que puedan leerlos los niños.

Reflexión de su práctica para el logro de los aprendizajes

En el caso específico de los docentes de preescolar, la reflexión es en torno a su intervención, no sólo se hace en relación a qué y cómo se va a enseñar, sino en relación a con qué se cuenta y cómo son sus alumnos, ya que los consideran aspectos nodales para determinar su estrategia, materiales y espacios. La reflexión encaminada a la selección y uso de las estrategias didácticas es el aspecto de mayor recurrencia en el análisis del cumplimiento de resultados. Los factores sobre los cuales hacen una reflexión para la toma de decisiones didácticas son los siguientes: contexto, los intereses de los niños, sus características físicas, emocionales e incluso el factor económico, de tal suerte que, con base en ellos, hacen adecuaciones a las actividades que proponen para el aula y consideran que esto es parte de ofrecer una educación de calidad.

A diferencia de los docentes de otros grados escolares, el elemento que se considera como el más importante, independientemente de las actividades de enseñanza y aprendizaje planificadas, es la generación de un ambiente de confianza y respeto para los niños, mismo que es considerado fundamental para lograr que los niños participen, se integren y logren su mejor esfuerzo de aprendizaje, incluso los que no tienen un alto desempeño, o provienen de familias desintegradas con poco apoyo de su familia.

El diagnóstico que hacen de su propia práctica es otro elemento recurrente de reflexión, así como áreas destacables en su práctica mencionan que la motivación diaria a los estudiantes y en particular la atención personalizada a aquellos que tienen necesidades educativas especiales, son aspectos valiosos sobre su esfuerzo en grupo, la integración de materiales y actividades novedosas, así como, el conocimiento de los documentos curriculares. En los casos revisados, las docentes reflexionan que, si bien plantean actividades con base en los conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes, es importante que sigan fortaleciendo su bagaje de actividades a partir de la investigación, de tal suerte que puedan ampliar la atención a la diversidad de necesidades que se encuentran en sus aulas de clases.

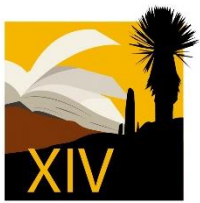
A manera de discusión

Es importante destacar que no todos los aspectos de la práctica docente expresados en los PPI pudieron ser explorados a partir de las producciones de los docentes, ya que constituyen sólo una parte del modelo de evaluación (INEE, 2017). Además, se asume que las descripciones ofrecen información sobre lo que el docente dice que hace, lo cual arroja luz sobre algunas de las características de su práctica, aunque no se accede a elementos que sólo podrían apreciarse por medio de la observación directa.

Los aspectos más relevantes de las narrativas de los docentes de este nivel, que caracterizan un buen desempeño docente de acuerdo con los parámetros e indicadores del Perfil, es el interés marcado por el desarrollo integral del alumno incluyendo lo social y emocional como aspectos clave de desarrollo de los niños; así como su conocimiento de las características personales y familiares de sus alumnos, lo cual les permite acompañar y diseñar actividades de aprendizaje acordes con dichas características y llevar un proceso de evaluación personalizada con fines formativos, lo que les permite adaptar sus actividades a las características de los niños.

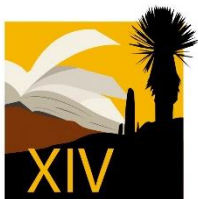
Otro aspecto es la relevancia que confieren al apoyo familiar para el logro del aprendizaje de los alumnos, lo cual es una constante en las narraciones también de los docentes de primaria y secundaria, pero en el caso de los docentes de preescolar, el matiz es un poco diferente porque insisten más en el apoyo socioemocional de la familia. También confieren un interés especial en la creación de un ambiente de confianza y respeto en el aula para facilitar que los alumnos participen y aprendan a relacionarse de manera empática y respetuosa.

Es necesario seguir desarrollando estudios de investigación sobre la práctica docente, bajo un marco conceptual de desarrollo profesional, que nos conduzca a un modelo de PPI con estadios ya que actualmente sólo caracterizan lo que debe ser la práctica docente. Es importante evolucionar hacia perfiles que, conforme a un marco conceptual sólido de la práctica docente, describan una progresión de desarrollo profesional, asociada a uno o más trayectos posibles. La definición de trayectorias, implicaría probablemente evaluar dimensiones nuevas asociados a las diferencias por cada estadio del desarrollo profesional del docente que seamos capaces de diferenciar.



Bibliografía

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine
- Guba, E y Lincon, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin y Lincon. Handbook of Qualitative research. Londres: Sage, pp. 105- 117
- Diario Oficial de la Federación (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente, México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016, México: INEE
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017, México: INEE
- Leyva, Y.; Conzuelo, S. y Navarro, M. (2015). La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México, Perfil, parámetros e indicadores. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, Num. 1, 33-45.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. UNESCO, Santiago.



ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DEL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PREESCOLAR

EDNA LUNA SERRANO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Introducción

En el centro de las políticas educativas de la última década se encuentra la preocupación por la calidad de la educación. La calidad se reconoce en el logro de los aprendizajes, dado que se concibe que el aprendizaje “constituye una métrica clave de la calidad” (Banco Mundial, 2011, p.4). Asimismo, se considera que los docentes son la pieza más importante por su influencia en la calidad educativa. En este contexto, las reformas educativas tienen entre sus propósitos el mejoramiento de los métodos de enseñanza, de la formación y condiciones de trabajo de los docentes. Se espera coherencia entre los diferentes aspectos de la profesión docente. En consecuencia, se presenta a la evaluación de la práctica docente como necesaria tanto para informar sobre las necesidades de desarrollo profesional como sobre los cambios en las prácticas docentes en dirección de lo esperado por las reformas educativas.

En el 2013, México inició una reforma educativa que compromete evaluar la enseñanza de los docentes de educación básica y media superior. Para ello se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta ley propuso generar estándares de evaluación únicos denominados: Perfil, Parámetros e Indicadores de buena enseñanza. Los cuales fueron publicados en el mes de marzo de 2014. La Ley también contempla que estos estándares de *buena práctica docente* deberán pasar por procesos de validación y revisión periódica (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013).

La Ley establece tanto una evaluación sumativa a los docentes como una evaluación permanente y de carácter formativo. Relacionado con lo anterior se propuso crear un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, que tiene la finalidad de apoyar a los docentes en la evaluación y en su desarrollo profesional (DOF, 2013).

Dadas las características de la evaluación que propone la Ley, además de tener un amplio consenso entre los docentes, académicos y sociedad civil, deberá estar acompañada de abundantes evidencias de validez que le permitan ganar legitimidad entre los docentes y los distintos sectores sociales. Si bien es crucial que el sistema ofrezca una evaluación sumativa válida; al mismo tiempo, se espera que pueda retroalimentar de manera efectiva a los docentes y proporcione información pertinente para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

Hasta el momento, en el ámbito nacional dada la reciente generación de los estándares de buena enseñanza no existen suficientes procesos de validación de los mismos.

Objetivos

- 1) Derivar las competencias docentes implícitas en el PEP 2011; y 2) valorar la congruencia y suficiencia del Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI) en función del Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011) y el Nuevo Modelo Educativo 2017 (NME 2017).

Método

Participantes. Fueron cinco expertas en desarrollo curricular del Sistema Educativo Nacional y Estatal de Baja California y una experta internacional en evaluación de la práctica docente de preescolar.

Procedimiento

El trabajo se desarrolló en tres fases: Fase 1. Derivación de las competencias docentes implícitas en el PEP 2011 e identificación de las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas; Fase 2. Análisis de alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI; y Fase 3. Validación de las competencias docentes, concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y alineamiento.

Fase 1. Derivación de las competencias docentes e identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas. Se aplicó una estrategia análisis de contenido inductivo a todo el PEP 2011 donde se identificaron como unidades de registro las oraciones que aludían a la enseñanza y aprendizaje. Las unidades de registro seleccionadas se analizaron a la luz de la literatura con el fin de derivar las competencias docentes y determinar el enfoque de enseñanza del PEP 2011.

Fase 2. Identificación de alineamiento entre indicadores. El análisis de congruencia retomó la metodología de alineamiento curricular utilizada por NAEP de los Estados Unidos (Vockley,

2009). La cual se aplicó por medio de dos estrategias una cualitativa y otra cuantitativa con el fin de triangular los resultados.

Por un lado, se analizó el alineamiento entre las competencias e indicadores del PEP 2011 respecto a los indicadores del PPI, el proceso consistió en identificar las semejanzas y diferencias entre los indicadores derivados del PEP 2011 y los incluidos en el PPI, a través de una matriz de trabajo donde se consignaron de manera puntual la relación entre uno y otro.

Por otro lado, se valoró el grado de congruencia entre las dimensiones del PPI y el contenido del PEP 2011, la congruencia se definió como el grado en el que el indicador del PPI está alineado conceptualmente con lo que señala el PEP 2011. La valoración se realizó con base en una escala de cuatro niveles: congruente, parcialmente congruente, sin contenido e incongruente. Los juicios valorados como parcialmente congruentes e incongruentes se acompañaron de una justificación. Además, se elaboró un resumen cuantitativo donde se sintetizan los juicios de congruencia entre el PPI y el PEP 2011.

Por último, se llevó a cabo el análisis del alineamiento entre concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas implícitas tanto en el PEP 2011 como en el PPI. Esto se realizó mediante una tabla en la que se tomaron como referencia las categorías y códigos del PEP 2011 establecidos en la fase anterior y se identificaron de manera sistemática las similitudes y diferencias entre las definiciones del PEP 2011 y las que se encontraron en el PPI.

Fase 3. Análisis de la congruencia y suficiencia entre el PPI y PEP 2011 a cargo del comité de jueceo. El comité estuvo encargado de tres tareas principales: 1) validar las competencias, concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas; 2) validar el alineamiento entre las competencias docentes e indicadores derivados del PEP 2011 con los indicadores del PPI; y 3) validar la suficiencia del PPI con el PEP 2011. A lo largo de esta fase se siguió un método de trabajo colegiado, donde se buscó el consenso intersubjetivo de los expertos participantes.

Resultados

Fase 1. Identificación de las competencias docentes, concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas

En el PEP 2011 se identificaron tres competencias: planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes; y sus respectivos indicadores.

Planeación se define como el “conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2011, p.25). Para ello requiere, dominar los contenidos y el enfoque de cada campo formativo, conocer las funciones de la planeación y su carácter flexible (Tabla 1).

Intervención, se comprende como el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al desarrollo de competencias teniendo como centro a los alumnos. Para lo cual es necesario fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender en los alumnos; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela con el fin de promover la confianza en la capacidad de aprender en ellos mismos (SEP, 2011).

Evaluación, llevar a la practica la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo e inclusivo (SEP, 2011, p.108).

Tabla 1
Competencias e indicadores derivados del Programa de Estudios de Preescolar 2011

Competencia	Indicador
1. Planeación	1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada campo formativo del programa.
	1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.
	1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente acorde a las características y necesidades del grupo.
	1.4 Identifica las etapas de desarrollo y las características de sus alumnos para planificar acorde a ellas.
	1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir trabajando.
	1.6 Planifica la intervención de acuerdo a los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como el contexto y características familiares.
	1.7 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades y prevé los recursos didácticos.
	1.8 Define los referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.
2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.	
2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos reconociendo cómo aprenden.	

2. Intervención	2.3 Crea <i>ambientes de aprendizaje</i> reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.
	2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.
	2.5 Utiliza diferentes materiales con el fin de generar interés por participar a sus alumnos.
	2.6 Implementa estrategias para fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.
	2.7 Utiliza el juego como una estrategia de aprendizaje eficaz en este nivel educativo.
	2.8 Propone situaciones de aprendizaje para favorecer la disposición por explorar, expresarse oralmente, manipular y resolver problemas individualmente o en equipos.
	2.9 Reconoce que la participación plena de la familia y la comunidad en las actividades escolares son fundamentales para el aprendizaje de los niños.
	2.10 Genera condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
	2.11 Reflexiona durante la intervención docente con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.
	3.1 Realiza la evaluación de los aprendizajes exclusivamente con un enfoque formativo.
	3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares.
3. Evaluación	3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.
	3.4 Reflexiona con los resultados de las evaluaciones para mejorar la propia práctica y guiar la toma de decisiones.
	3.5 Utiliza diferentes instrumentos en la evaluación de sus alumnos: rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, registros de actitudes observadas en las actividades, portafolios y carpetas de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que las competencias e indicadores descritos coinciden con los estándares centrales de algunos modelos para la evaluación de la buena enseñanza como son: InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers (CCSSO, 2011), y The Framework

for Teaching (Danielson, 2011). Donde se considera que la planeación, intervención y evaluación son los elementos centrales de la labor docente.

El enfoque de enseñanza se basa en el paradigma constructivista con mayor presencia de la aproximación sociocultural, ya que postula el “desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011, p.8). Además, propone como imprescindible la consideración de los grupos culturales en los que los alumnos están inmersos; así como el uso del lenguaje en las actividades y relaciones en las que se involucran (SEP, 2011, p.41). En la descripción de los campos formativos del programa se hace explícito el carácter integral y dinámico que tienen los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil pues se basa en “la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales)” (SEP, 2011, p.39). Así, se hace énfasis en la importancia del grupo cultural en el que los alumnos están inmersos, además el uso del lenguaje con las personas que conviven cotidianamente, retroalimentándolos y apoyándolos para que puedan comunicarse (SEP, 2011).

Fase 2. Análisis de alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI

Los resultados del análisis de alineamiento entre las competencias e indicadores derivados del PEP 2011 y los indicadores del PPI se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Alineamiento entre los indicadores del PEP 2011 y los del PPI

Competencia	Indicador PEP	Indicador (es) PPI
1. Planificación	1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada campo formativo del programa.	1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.
		1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.
	1.2.3 Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir del enfoque didáctico de los campos formativos de educación preescolar.	
	1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.	
	1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.
	1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente acorde a	**1.2.1 **1.2.2

	las características y necesidades del grupo.	1.3.2 Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la educación preescolar. **2.1.1
	1.4 Identifica las etapas de desarrollo y las características de sus alumnos para planificar acorde a ellas.	1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente. 1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.
	1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir trabajando.	2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.
	1.6 Planifica la intervención de acuerdo a los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como el contexto y características familiares.	1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente. 1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.
	1.7 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades y prevé los recursos didácticos.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.
	1.8 Define los referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.	
	2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.	**2.2.2
2. Intervención	2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos reconociendo cómo aprenden.	**2.2.2 2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.
	2.3 Crea ambientes de aprendizaje reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.	2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar.
	2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.	**2.2.2
	2.5 Utiliza diferentes materiales con el fin de generar interés por participar a sus alumnos.	2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.
	2.6 Implementa estrategias para fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.	
	2.7 Utiliza el juego como una estrategia de aprendizaje eficaz en este nivel educativo.	

	<p>2.8 Propone situaciones de aprendizaje para favorecer la disposición por explorar, expresarse oralmente, manipular y resolver problemas individualmente o en equipos.</p>	<p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p>
	<p>2.9 Reconoce que la participación plena de la familia y la comunidad en las actividades escolares son fundamentales para el aprendizaje de los niños.</p>	<p>4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos. 5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela. 5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.</p>
	<p>2.10 Genera condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.</p>	<p>2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales. 2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula. 2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos. 2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos. 4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana. 4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación. 4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa. 4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales. 5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.</p>
	<p>2.11 Reflexiona durante la intervención docente con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.</p>	<p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.</p>
<p>3. Evaluación</p>	<p>3.1 Realiza la evaluación de los aprendizajes exclusivamente con un enfoque formativo. 3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares. 3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.</p>	<p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p>
	<p>3.4 Reflexiona con los resultados de las evaluaciones para mejorar la</p>	<p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>

propia práctica y guiar la toma de decisiones.	3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.
3.5 Utiliza diferentes instrumentos en la evaluación de sus alumnos: rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, registros de actitudes observadas en las actividades, portafolios y carpetas de trabajo.	**2.3.1

Nota: Adaptado de SEP (2011) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP; SEP (2015) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.

** Son indicadores que se repiten.

Fase 3. Análisis de la congruencia y suficiencia del PPI con el PEP 2011 a cargo del comité de jueceo.

Validación del alineamiento entre las competencias e indicadores del PEP 2011 y los indicadores del PPI. Cabe mencionar que en la definición de las competencias del PEP 2011 se encontraron coincidencias con estándares centrales o competencias de algunos modelos para la evaluación de la buena enseñanza como el InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers (CCSSO, 2011), y The Framework for Teaching (Danielson, 2011).

Planeación. En general el comité estuvo de acuerdo con la mayoría de los parámetros e indicadores que tienen relación con la planeación. A excepción del “2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el **nivel educativo** en el que desarrolla su intervención docente”. El comité señaló que la idea de niveles, supone una orientación distinta al programa, similar a etapas de desarrollo del niño, que es una visión superada por el PEP 2011, pues actualmente este señala que los niños llegan a la escuela con conocimientos y habilidades, y que son la base para que sigan aprendiendo.

Intervención. En esta temática se tuvo también un amplio acuerdo. No obstante, se señalaron algunos puntos que podrían agregarse. En el indicador “2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos”. Uno de los conceptos que es utilizado en el PEP 2011 es de procesos de aprendizaje, el cual no está reflejado en el indicador. Si bien la parte de “considerando lo que saben” hace alusión a ello, el concepto de procesos de aprendizaje va más allá, por lo que el comité estuvo de acuerdo en que este concepto es un elemento faltante.

Otro de los elementos faltantes en el PPI es el juego como estrategia, este fue un acuerdo unánime por el comité. Se reconoce que uno de los indicadores tiene relación con el juego como estrategia didáctica “2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias”. Sin embargo, en la redacción del indicador no se recupera el carácter lúdico del juego como estrategia didáctica. Es por ello que el comité identificó al juego como uno de los elementos fundamentales de los principios pedagógicos del PEP 2011 que está ausente en el PPI.

Evaluación. Sobre esta temática hubo un mayor grado de desacuerdo con lo que propone el PPI. La primera observación que se realizó sobre los indicadores de este parámetro es que sólo son dos. El comité señaló varios aspectos que no resultaron congruentes con el PEP 2011. La segunda observación refiere a que el enfoque de la evaluación plasmada en el PPI no concuerda con lo que señala el PEP 2011.

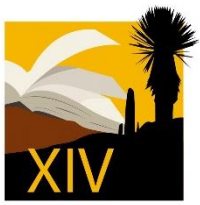
Validación de suficiencia del PPI con el PEP 2011. Las participantes fueron severas en los comentarios acerca del PPI, afirmaron que les parece muy general la redacción de los indicadores y que además es incompleto, por lo que no se sienten identificadas completamente, es decir, el documento no le hace justicia a la complejidad de la profesión. Otros comentarios acerca de la suficiencia del PPI y el PEP 2011 giraron en torno a las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes. Afirmaron que en el PEP 2011 carece de orientaciones para la evaluación y el PPI tiene muy pocos indicadores que describan cómo debe ser este proceso.

Comentarios

Los resultados permitieron constatar que el grado de alineación entre el PPI, el PEP 2011 y el NME 2017. Asimismo, se identificaron las particularidades de la práctica docente no presentes en el PPI.

Referencias

- Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos. Estrategia de educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen Ejecutivo . Washington, D. C.:Autor.
- Council of Chief State School Officers [CCSSO], (2011). InTASC. Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: CCSSO.



Danielson, C. (2011). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. Princeton: The Danielson Group.

Diario Oficial de la Federación [DOF], (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>

SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.

Vockley, M. (2009). *Three Approaches to Aligning the National Assessment of Educational Progress with State Assessments, Other Assessments, and Standards*. Estados Unidos: CCSSO.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE, EN PREESCOLAR

LUIS HORACIO PEDROZA ZUÑIGA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUAS CALIENTES

Instrumento de evaluación formativa de la práctica docente, en preescolar

Evaluar la práctica que realizan los docentes en las aulas es una tarea difícil de realizar. Esto es así porque la enseñanza es una actividad multidimensional y compleja. Los docentes requieren del dominio de competencias especializadas para su profesión, por ejemplo: es necesario un conocimiento de lo que se enseña, de cómo enseñar y de las características de los aprendices (Bransford, Darling-Hammond & Le Page, 2005; Ingvarson, 2013; Shulman, 2005). En particular, la enseñanza en preescolar se plantea la utilización de prácticas adecuadas al desarrollo y aprendizaje de los niños (Copple & Bredekamp, 2009; NAEYC, 2009, OCDE, 2006; UNESCO, 2006).

En las últimas décadas tanto en el plano internacional como en el nacional, se han desarrollado acciones de política educativa para conocer la calidad de los docentes y los procesos de enseñanza. En gran parte influidas por el reconocimiento de que los docentes son la pieza más importante para la calidad educativa. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes. Se postula que un sistema educativo es apenas tan bueno como su profesorado (Barber & Mourshed, 2007).

Por otra parte, los propósitos de las reformas educativas actuales apuntan hacia la transformación de dicha práctica, por lo tanto, evaluar el desempeño docente es indispensable para identificar los avances en la implementación de estas reformas. Esto ha suscitado un interés por desarrollar métodos para realizar mejores evaluaciones de la práctica que realizan los docentes en las aulas.

El presente estudio muestra los resultados del desarrollo de un instrumento de evaluación formativa de la práctica docente *in situ* para las educadoras de educación preescolar. El instrumento está compuesto por rúbricas para valorar la planificación pedagógica, la interacción docente y los

expedientes de evaluación de los niños. Los principios que guiaron el desarrollo del instrumento son descritos a continuación.

1. La evaluación tiene sentido si se utiliza para mejorar

En cualquier programa o instrumento de evaluación es fundamental identificar con claridad los propósitos, pues a partir de estos se define la estrategia posterior de evaluación y los usos que se hará de la información. Según los propósitos que persiga, la evaluación puede ser diagnóstica: para obtener información de inicio; sumativa: para valorar productos y procesos que se consideran terminados; formativa: para ofrecer una retroalimentación (Casanova, 1999).

Para el caso específico de la práctica docente, la evaluación formativa tiene que cubrir algunas características en aras de favorecer su aprendizaje profesional. En primera instancia se tendría que proporcionar una retroalimentación informativa al docente. El proceso de evaluación formativa implica la recolección de evidencias del desempeño, para luego proporcionar retroalimentación de tal manera que la práctica pueda mejorar. El beneficio de la evaluación formativa depende de la naturaleza de la retroalimentación y del dispositivo o herramienta de evaluación. La investigación educativa señala que la evaluación formativa efectiva ocurre cuando la retroalimentación está integrada y alineada con la enseñanza y ocurre en acompañamiento de un proceso de mentoría (Tillema, 2010).

2. Conceptualización de la enseñanza

La forma de conceptualizar el objeto de estudio moldea la forma en que se diseña la investigación y se interpretan sus resultados. En el desarrollo de un instrumento de medición es esencial que se fundamente en un marco teórico sólido. En el instrumento que aquí se describe, se fundamentó en las conceptualizaciones que ha hecho la investigación educativa sobre el concepto de enseñanza (Ball, Thames y Phelps 2008; Bransford, Darling-Hammond y Le Page, 2005; Shulman, 2005); en la literatura sobre los estándares de evaluación del desempeño docente; en el currículo de educación preescolar (SEP, 2011) y en el marco de evaluación docente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), expresado en el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI).

En la tarea investigativa es crucial reconocer lo que se ha realizado previamente, para el caso del diseño del instrumento, se buscó reconocer la forma en que desde la investigación se ha conceptualizado la enseñanza. La investigación educativa en las últimas décadas considera que la

enseñanza y los procesos del aula son complejos. Pero no siempre fue así, en un comienzo, los modelos conceptuales para la investigación de la práctica docente eran muy limitados y en ocasiones simplistas. Los primeros postulaban un modelo proceso – producto, el aprendizaje de los niños dependía de las características del profesor, sus comportamientos o metodologías de enseñanza. Se relacionaba directamente el rendimiento de los alumnos con variables como la escolaridad o experiencia docente. Posteriormente la investigación fue concibiendo con mayor complejidad a los procesos de enseñanza, se incluyeron más elementos al concepto, entre ellos la interacción docente alumno y los contenidos. Actualmente se reconoce que en la práctica docente eficaz, influyen distintos elementos, como la interacción entre el docente y el alumno, aspectos contextuales de ambos, y los estados intrapsicológicos e interpsicológicos, relacionados con las concepciones del constructivismo social (Coll y Solé, 2001).

A la vez, es necesario reconocer la relación histórica que guarda la enseñanza con el currículo. La forma en que se ha complejizado la conceptualización de la enseñanza, ha ido de la mano de la forma en que se han hecho también más complejas las demandas del currículo y de los modelos de enseñanza. Prueba de ello, es que todo el currículo de educación básica en México tiene un enfoque por competencias y de estándares de aprendizaje, situación que hace unas décadas no existía. Al respecto, Ingvarson (2013) afirmó que las definiciones de lo que es una buena enseñanza o un aprendizaje de calidad dependen del contexto social e histórico.

Las aportaciones más importantes a la conceptualización de la enseñanza las realizó Shulman (2005), quien identificó dos elementos necesarios para realizar esta actividad: un conocimiento base y un proceso de razonamiento y acción pedagógica.

Sobre el conocimiento base se identificaron los siguientes: conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general; conocimiento del currículo; conocimiento didáctico o pedagógico del contenido, esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos; y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Posterior al desarrollo de Shulman (2005), Ball, Thames y Phelps (2008) desarrollaron subcategorías para las propuestas por Shulman, teniendo como ámbito específico, la enseñanza de las matemáticas. Sobre el Conocimiento del contenido, encontraron dos dimensiones: el Conocimiento

común del contenido, que es un conocimiento de la que cualquier profesional podría tener, es decir no es exclusivo de la enseñanza, como realizar un división; la segunda dimensión es el Conocimiento especializado del contenido, que es exclusivo de los profesionales de la enseñanza, este refiere a un conocimiento “descomprimido”, en el ejemplo de una división, se reconocen las distintas maneras de resolver un problema y la función que desempeñan los distintos elementos de la operación.

Sobre el Conocimiento didáctico del contenido Ball, Thames y Phelps (2008) encontraron otras dos dimensiones. Conocimiento del contenido y los estudiantes, este refiere a un conocimiento combinado del contenido y los estudiantes, como entender las concepciones correctas e incorrectas sobre el contenido, el docente con este conocimiento debería anticipar qué pensarían sus alumnos ante cierto problema y encontrar aquello en lo que se confunden. La segunda dimensión es el Conocimiento del contenido y la enseñanza, este combina el conocimiento de la enseñanza y sobre las matemáticas, por ejemplo el diseño de una clase, la secuencia en la presentación de los contenidos, las distintas maneras de representar el contenido, los ejemplos que se muestran, entre otros. Lo conceptualizado por Ball, Thames y Phelps (2008) viene a precisar y hacer más explícita la propuesta realizada por Shulman.

Además del conocimiento, la práctica de la enseñanza hace referencia a otro elemento: el pensamiento y la acción pedagógicos. Shulman (2005) sugirió que la enseñanza es un proceso cíclico de pensamiento: comprensión y razonamiento, de transformación del contenido a formas más fáciles de asimilación por los alumnos: la instrucción mediante la interacción con los aprendices; un proceso de evaluación o valoración de lo aprendido; culmina con un proceso reflexivo, para ser luego objeto de mayor comprensión.

En la literatura internacional, se cuenta con una amplia gama de estándares de buena enseñanza e instrumentos que la evalúan. Dwyer & Stufflebeam (1996) analizaron 32 modelos para evaluar el trabajo que realizan los docentes. Recientemente, en 2016 Martínez, Taut y Schaaf analizaron 16 sistemas de evaluación en seis países. A pesar de que son evidentes ciertas diferencias entre las distintas evaluaciones también se identifican considerables semejanzas. En relación a los estándares para evaluar la enseñanza, es decir el contenido de la evaluación. Estas revisiones también encontraron que estos concuerdan en varias concepciones sobre la enseñanza, a continuación se muestran:

Conocimiento del contenido disciplinar. Las evaluaciones enfatizan la necesidad de que los docentes tengan un amplio dominio del contenido disciplinar que van a enseñar (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Conocimiento de los alumnos. Se concentran en la necesidad de que los docentes conozcan a profundidad a sus alumnos, tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, como en las diferencias sociales y el conocimiento de las comunidades de donde ellos provienen (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Conocimiento pedagógico del contenido. Se enfatiza la necesidad de que los docentes tengan conocimiento pedagógico del contenido (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Habilidad para involucrar a los alumnos en un aprendizaje activo. Los docentes competentes tendrían que involucrar de manera rutinaria a los alumnos en un aprendizaje activo y a profundidad (Porter, Youngs & Odden, 2001).

Práctica reflexiva. Las evaluaciones coinciden en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre eventos del aula, tanto para mejorar el aprendizaje de sus alumnos como para mejorar sus habilidades de enseñanza (Porter, Youngs & Odden, 2001).

Capacidad para planificar, establecer objetivos de aprendizaje y utilizar prácticas adecuadas para evaluar el aprendizaje (Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

La Tabla 1 muestra la estructura del instrumento, se tienen tres procesos generales: planeación, intervención educativa y evaluación, los cuales están relacionados con el ciclo de pensamiento y acción pedagógicos de Shulman (2005). Cada proceso a su vez se divide en dimensiones y sub-dimensiones, en ellas se incorporan distintos elementos del currículo como los principios pedagógicos del PEP 2011.

Tabla 1 Estructura conceptual del instrumento

Proceso	Dimensión	Sub-dimensiones
1. Planeación	1.1. Intención educativa	1.1a Intención congruente con el PEP 2011
		1.1b Intención acorde a las necesidades de niños
		1.1c Intención clara
	1.2. Conocimiento de los alumnos	
1.3. Diseño de la situación de aprendizaje	1.3. Diseño de la situación de aprendizaje	1.3a Actividad congruente con intenciones
		1.3b Actividad congruente con enfoque del campo
		1.3c Plan para evaluación
1.4. Demanda cognitiva		

2. Intervención educativa	A. Principios pedagógicos del programa	2.1 Recupera conocimientos previos 2.2 Promueve la interacción entre los niños 2.3 Fomenta el deseo por aprender 2.4a Hace el contenido interesante (estrategias) 2.4b Interés de los niños en la actividad 2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje 2.6 Reglas 2.7 Demanda cognitiva de la actividad 2.8 Dominio del contenido 2.9 Congruencia con lo planeado
	B. Ambiente del aula para aprendizaje	2.10a Comunicación cálida (verbal) 2.10b Comunicación cálida (no verbal) 2.11 Consigna clara 2.12 Manejo de errores 2.13 Orden del grupo 2.14a Uso del tiempo en las actividades 2.14b Uso del tiempo en la jornada 2.15 Atención a la diversidad
	C. Campos formativos	Lenguaje y comunicación 2.16a Lenguaje oral, oportunidades de habla 2.16b Lenguaje oral, oportunidades de escucha 2.16c Lenguaje oral, usos de estrategias 2.16d Lenguaje oral, oportunidades de interacción 2.17 Escritura 2.18 Lectura Pensamiento matemático 2.19 Planteamiento de un problema matemático 2.20 Pensamiento matemático. Procedimiento 2.21 Pensamiento matemático. Materiales
3. Evaluación	A. Interacción en aula	3.1 Monitoreo 3.2 Retroalimentación 3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje 3.4 Reconocimiento
	B. Expediente	3.5. Registro de observación 3.6 Congruencia con el aprendizaje esperado

3. Enfoque sistémico de la evaluación

Un enfoque sistémico en la evaluación educativa significa que debe existir sistema coherente, donde los conceptos y orientación de los estándares de evaluación docente sean congruentes con el modelo educativo, currículo oficial (Planes y Programas) y documentos normativos, de organización y funcionamiento escolar, así como con programas de formación del profesorado desde su etapa inicial hasta la formación continua (Ingvarson, 2013; OCDE, 2013).

Una estrategia sistémica de evaluación de la práctica docente, está compuesta por: estándares comunes de evaluación; evaluaciones de desempeño basados en estos estándares; sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares para evaluar la calidad de la enseñanza in situ; estructuras de apoyo, evaluadores y mentores para docentes que requieran ayuda adicional; y oportunidades de desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2012).

Atendiendo a este principio el instrumento que aquí se describe se adhirió al referente principal que tiene los docentes para guiar su práctica, el currículo. A la vez que se reconoce que un instrumento de evaluación formativa, es sólo una pieza dentro de un sistema de evaluación docente con fines de mejora.

4. Pertinente para el sistema educativo mexicano

El instrumento se pensó para ser utilizado por los agentes educativos encargados normativamente de hacer observación y retroalimentación de la práctica docente: asesores técnico pedagógicos (ATP), directores, supervisores.

El instrumento utiliza el mismo marco conceptual al que los docentes están familiarizados, el currículo. En México el currículo es de observancia general para todas las escuelas y docentes del país. Es donde se establecen las intenciones educativas más generales, para el caso de la educación preescolar es el Programa de Educación Preescolar 2011, a la fecha vigente. Pensamos que esta decisión puede favorecer su uso, puesto que el instrumento está expresado en los términos que los docentes manejan. Esta decisión también repercute en la capacitación requerida para los usuarios del instrumento, ya que al utilizar el mismo marco conceptual no sea necesario invertir largos periodos de tiempo en la capacitación (sólo se requiere conocer el PEP 2011).

Es de mayor pertinencia para retroalimentar la práctica docente que otros instrumentos, porque se postula observar periodos de tiempo completos, esto permite retomar cualquier evento que ocurra en el aula para retroalimentar al docente y promover su aprendizaje profesional. A diferencia de instrumentos como el Stallings (Stallings & Kaskowitz, 1974) o CLASS que establecen sus puntajes a partir de segmentos de tiempo. Estos tiene el inconveniente que si algo no cae dentro del periodo a observar no se utiliza para la retroalimentación al docentes, lo cual resulta poco pertinente dado que este tipo de eventos se pueden identificar, valorar y utilizar para la mejora de la práctica docente.

5. Características técnicas de construcción de instrumentos

En la elaboración del instrumento se siguieron las normas técnicas de construcción de instrumentos de medición educativa (AERA, APA, NCME, 2014). Las normas están constituidas por un conjunto de criterios de calidad o estándares para la construcción y uso de los instrumentos.

La cualidad más importante relacionada con el uso de los resultados de un instrumento son las evidencias de validez que el diseñador puede aportar. Según la AERA, APA y NCME (2014) existen cinco tipos de evidencia de validez: evidencias basadas en el contenido, evidencias basadas en el proceso de respuesta, evidencias basadas en la estructura interna, evidencias basadas en las relaciones con otras variables y evidencias basadas en las consecuencias de los instrumentos de medición. En el desarrollo de este instrumento se aportaron evidencia de validez para los primeros tres tipos.

Se obtuvieron evidencias de validez de contenido por medio del jueceo de un grupo de expertos, el análisis de los documentos normativos que regulan la evaluación docente y la correspondiente documentación del proceso de construcción del instrumento; asimismo. Vale la pena destacar como una de las características importantes de la construcción de instrumento, que se realizó de manera conjunta con docentes experimentados de educación preescolar. Metodología que ha sido utilizada en trabajo previos de evaluación docente (Pedroza, Vilchis, Álvarez, López, & García, 2013).

Las evidencias de validez basadas en la estructura interna se obtuvieron a partir del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), análisis Rasch Masters y Alfa de Cronbach. Además se aportaron evidencias de valides relacionadas con los procesos de respuesta, pues se dio cuenta de la precisión de la información obtenida por los evaluadores, tomando en cuentas varias fuentes de error, a partir del coeficiente de generalizabilidad. En los resultados presentados se indica que, con algunas modificaciones, el instrumento desarrollado ofrece información relevante y precisa sobre la enseñanza que realizan las educadoras en su aula (Pedroza y Luna, 2017).

El instrumento desarrollado presentó propiedades psicométricas adecuadas. Significa que las rúbricas y la implementación del instrumento tienen un correcto funcionamiento. Estos resultados son favorables, pero pueden ser mejorados en futuras versiones del instrumento, ya que los análisis también permitieron identificar algunos ítems que requieren modificaciones para medir adecuadamente el constructo.

Conclusiones

El instrumento desarrollado en esta investigación tiene un fin eminentemente formativo. Para favorecer a este propósito se buscó que el contenido del instrumento estuviera formulado a manera de ciclo, pues de esta forma permite ofrecer una mejor retroalimentación a las docentes debido a que se pueden identificar los pasos de la práctica docente que podrían cambiarse para mejorar el desempeño. Se reconoce que las herramientas de evaluación que representan la actividad profesional como un ciclo proporcionan una experiencia de mejor entendimiento de la enseñanza para los evaluados (Smith y Tilema, en Tilema, 2010).

Los instrumentos de medición de la práctica docente desarrollados actualmente en distintas partes del mundo tienden a incluir algún propósito formativo. De acuerdo con una revisión realizada por Martínez, Taut y Schaaf (2016), en los sistemas de observación de la práctica docente de 16 países, todos los instrumentos incluyeron algún componente formativo, aún aquellos que tienen como función principal realizar una evaluación sumativa. Por otra parte, algunos de los protocolos de observación de dichos países, los cuales fueron en un inicio desarrollados para evaluaciones sumativas como el de Danielson (Porter, Youngs, & Odden, 2001), o para fines de investigación como el CLASS (Pianta & Hamre, 2009), ahora tienen un extenso uso formativo.

El instrumento aquí presentado, desde su diseño se pensó para ser utilizado por los agentes de la estructura organizativa del sistema educativo mexicano, que tiene entre sus funciones realizar observaciones a los docentes, entre los que se encuentran: directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores. En el diseño del instrumento se consideraron las características del contexto, las funciones de los docentes, y las funciones de estos agentes educativos. Por ello se tomó como referente principal el currículo de educación preescolar, así como la planeación didáctica y el expediente de los niños que las educadoras están obligadas a realizar, y las directoras y supervisoras tienen que revisar.

Otro acierto del instrumento aquí presentado, es que retoma varios tipos de evidencia para evaluar la práctica docente, como la observación, planeación, portafolios. Martínez, Taut y Schaaf (2016: 27) en su revisión de los sistemas de evaluación docente mediante la observación, expresan: “todos los sistemas de la muestra reflejan -formal o informalmente- un creciente consenso en la literatura que exige la combinación de varias medidas con el fin de presentar una imagen más completa del desempeño de los maestros”.

Las decisiones tomadas por los diseñadores de este instrumento van en un sentido diferente con las decisiones de la SEP en relación a la observación formativa de los docentes en México. Desde 2016 se utiliza el protocolo de observación Stallings este instrumento resulta poco pertinente y útil para el contexto actual del sistema educativo mexicano. Instrumento construido en los años 70's, para fines de investigación sobre aspectos poco dinámicos de la práctica docente como los contenidos trabajados, el tiempo dedicados a las actividades. Tiene un marco de referencia desactualizado y diferente a la propuesta curricular mexicana. Como se mencionó anteriormente solo ofrece una retroalimentación pobre de la práctica docente, básicamente limitada a sus "instantáneas". Cabe hacerse algunos cuestionamientos en relación a esta situación. ¿Por qué utilizar instrumentos de evaluación de la práctica docente que provienen de otros contextos sin ningún tipo de adaptación? ¿Por qué permitimos que se utilice un marco conceptual distinto (externo) para evaluar formativamente a nuestros maestros?

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA-APA-NCME] (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, D. C.: AERA- APA-NCME.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. [Informe McKinsey]. Santiago de Chile: McKinsey & Co, cinde.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Chapter one. Introduction. En Darling-Hammond, L. y J. Bransford., (Eds.), (2005) *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Mexico: SEP.
- Coll, C & Solé I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A, Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.

- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Danielson, C. (2013). The Framework for Teaching. Evaluation Instrument. Princeton: The Danielson Group. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20. doi:10.7764/PEL.49.2.2012.1
- Dwyer, C. A., & Stufflebeam, D. (1996). Teacher evaluation. En Berliner D. & Calfel R. (Ed.). *Handbook of educational psychology*, 765-786: New York: Macmillan.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.
- Martinez, J. F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A position statement. Recuperado de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>.
- National Research Council (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns, editors. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- OCDE. (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Autor.
- OCDE (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. OECD Education Working Papers No. 99.
- Pedroza, L.H., Álvarez A. C. & Jiménez A. B., (2013). La implementación del PEP 2004 en las aulas. En INEE. *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar* (pp 15-57). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pedroza, L. H., & Luna, E. (2017). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1).

- Pedroza, L.H., Vilchis J.E., Álvarez A. C., López A. Y., & García M. A. (2013). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar. Reporte técnico. Recuperado de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/240/P1D240_13E13.pdf.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Porter, A.C, Youngs, P & Odden, A. (2001). Advances in Teacher Assessment and Their Uses. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* Washington, DC: American Educational Research Association. pp. 259-297.
- Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. H. (1974). Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973. SRI Project URU-7370.
- SEP (2011). Programa de Educación Preescolar 2011 Guía para la Educadora. México: SEP.
- Tillema, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher professional development. En Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (2010). *International encyclopedia of education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Unesco. (2006). Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007. Paris, France: Autor